

صلى الله عليه وسلم



دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر

دانشکده پرستاری و مامایی

پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد

بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی
بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲

دانشجو

سحر غلامی باروقی

استاد راهنما

آقای محمدرضا یزدانخواه فرد

اساتید مشاور

آقای دکتر مسعود بحرینی

آقای دکتر کامران میرزایی

مرداد ۱۳۹۳

تعهد نامه

عنوان پایان نامه:

اینجانب **سحر غلامی باروقی** دانشجوی کارشناسی ارشد رشته **آموزش پرستاری** دانشکده‌ی پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر تحت راهنمایی **آقای محمدرضا یزدانخواه فرد** متعهد می‌شوم:

نتایج ارائه شده در این پایان نامه حاصل مطالعات علمی و عملی اینجانب بوده، مسئولیت صحت و اصالت مطالب مندرج را به طور کامل بر عهده می‌گیرم.

در خصوص استفاده از نتایج پژوهش‌های محققان دیگر به مرجع مورد نظر استناد شده است. مطالب مندرج در این پایان نامه را اینجانب یا فرد دیگری به منظور اخذ هیچ نوع مدرک یا امتیازی تاکنون به هیچ مرجعی تسلیم نکرده است.

کلیه حقوق معنوی این اثر به دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر تعلق دارد. مقالات مستخرج از پایان نامه، ذیل نام دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر (Bushehr University of Medical Sciences) به چاپ خواهد رسید.

حقوق معنوی تمام افرادی که در به دست آمدن نتایج اصلی پایان نامه تاثیر گذار بوده‌اند در مقالات مستخرج از رساله رعایت خواهد شد.

در خصوص استفاده از موجودات زنده یا بافت‌های آنها برای انجام پایان نامه، کلیه ضوابط و اصول اخلاقی مربوطه رعایت شده است.

تاریخ

نام و امضاء دانشجو

مالکیت نتایج و حق نشر

- کلیه حقوق معنوی این اثر و محصولات آن (اعم از مقالات مستخرج، برنامه های رایانه ای، نرم افزارها و تجهیزات ساخته شده و مانند آن) به دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر تعلق دارد و بدون اخذ اجازه کتبی از دانشگاه قابل واگذاری به شخص ثالث نیست.
- استفاده از اطلاعات و نتایج این پایان نامه بدون ذکر مرجع مجاز نیست.

« چکیده »

هدف: یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری دانشجویان، رویکردهای یادگیری است که نقش به سزایی در عملکرد و موفقیت تحصیلی ایفا می‌کند. درک چگونگی تغییر رویکردهای یادگیری دانشجویان در طول زمان بسیار مهم است زیرا توسعه‌ی یادگیری پیشرفته همراه با پیشرفت دانشجویان از طریق مطالعه از اهداف مهم آموزش عالی است. بنابراین هدف از این مطالعه تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ بود.

روش‌شناسی: در این پژوهش توصیفی-تحلیلی که به صورت مقطعی انجام گرفت، رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر ($n=251$) که به صورت تمام شماری وارد پژوهش شده بودند به وسیله‌ی پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی دو عاملی فرآیند مطالعه‌ی خود ایفا که دو رویکرد یادگیری سطحی و عمقی را می‌سنجد، مورد سنجش قرار گرفت. داده‌ها با آزمون‌های آماری توصیفی و تحلیلی در نرم افزار SPSS.18 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌ها نشانگر توجه و استفاده غالب دانشجویان از رویکرد عمقی یادگیری نسبت به رویکرد سطحی یادگیری است. با این وجود آزمون کروس کال و ایس، تفاوت معناداری را در نمره رویکرد سطحی و رویکرد عمقی دانشجویان بر حسب رشته‌ی تحصیلی ($p=0/165$ ، $p=0/449$) و سال تحصیلی ($p=0/357$ ، $p=0/768$) نشان نداد اگرچه بین دو گروه جنسی با استفاده از آزمون من ویتنی تفاوت معناداری در استفاده از رویکرد سطحی ($p=0/000$) دیده شد.

بحث و نتیجه گیری: علیرغم تأکید آموزش عالی بر توسعه‌ی یادگیری عمقی و با توجه به انتظاری که از دانشجویان سال‌های بالاتر می‌رود تا یادگیری عمقی‌تری نسبت به دانشجویان سال‌های پایین‌تر داشته باشند، نتایج حاصل از این مطالعه تفاوت معناداری در رویکرد یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی در سال‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی نشان نداد که ضرورت توجه و بررسی از جانب برنامه ریزان آموزشی، مسئولان و اساتید آن‌ها را نشان می‌دهد.

کلید واژه‌ها: پرستاری، رویکردهای یادگیری، مامایی، یادگیری سطحی، یادگیری عمقی

سپاس گزاری

سپاس خدای را که سخنوران در ستودن او بمانند و شمارندگان، شمردن نعمتهایش ندانند و کوشندگان، حق او را گزاردن نتوانند. آفریدگاری که خویشتن را بر ما شناساند و درهای علم را بر ما گشود و عمری و فرصتی عطا فرمود تا بدان بنده‌ی ضعیف خویش را از طریق علم و معرفت بیازماید و سلام و درود بر محمد (ص) و خاندان پاک او، طاهران معصوم، آنان که وجودمان وام‌دار از وجودشان است.

اما از آنجایی که تجلیل معلم سپاس از انسانی است که هدف و غایت آفرینش را تأمین می‌کند و سلامت امانت‌هایی را که به دستش سپرده‌اند، تضمین، و از باب « من لم یشکر المنعم من المخلوقین لم یشکر الله عزّ و جلّ » پژوهشگر وظیفه‌ی خود می‌داند که نهایت تشکر و قدردانی خالصانه‌ی خود را نسبت به اساتید محترم و تمامی افراد یاری‌گر در به انجام رسیدن این مهم بیان دارد. با تقدیر و سپاس فراوان از محضر:

استاد با کمالات و شایسته، جناب آقای محمدرضا یزدانخواه‌فرد که با کرامتی چون خورشید، سرزمین دل را روشنی بخشید و سرای علم را با حسن خلق و فروتنی بارور نمود، گرانقدری که صادقانه تلاش کرد تا نقالی دانسته‌ها را به نقادی اندیشه‌ها تبدیل کند و با برعهده گرفتن زحمت راهنمایی، راه گشای این جانب در اتمام و اکمال این رساله گشت.

استاد فرهیخته جناب آقای دکتر مسعود بحرینی، استاد مشاور محترم که با نظرهای اصلاحی ارزنده‌ی خود، ضمن دلگرمی بنده موجب تکمیل این اثر شدند.

استاد محترم جناب آقای دکتر کامران میرزایی که صبورانه و با سعه‌ی صدر نهایت مساعدت را در انجام بخش آماری این پایان نامه مبذول داشتند.

ریاست محترم دانشکده‌ی پرستاری و مامایی سرکار خانم دکتر فائزه جهانپور، مسئول محترم تحصیلات تکمیلی سرکار خانم دکتر مریم روانی‌پور و اعضای محترم معاونت پژوهشی دانشگاه

تمامی دانشجویان عزیز و گرامی که با همکاری و مشارکت خود در به ثمر رسیدن این پژوهش، بنده را یاری نمودند.

و در نهایت، مراتب تقدیر و تشکر صمیمانه‌ی خود را خدمت جناب آقای امید شکری مدرس محترم دانشگاه تربیت معلم تهران، عرضه می‌دارم که با بلندنظری و بدون چشمداشتی، نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی دو عاملی فرآیند مطالعه را در اختیار بنده قرار دادند.



تقدیم به

پدرم،

به او که نمی‌دانم از بزرگی‌اش بگویم یا مردانگی، سخاوت، سکوت و مهربانی‌اش.
پدری که به من آموخت تا چگونه در عرصه‌ی زندگی، ایستادگی را تجربه کنم.

مادرم،

آن که آفتاب مهرش در اعماق قلبم، همچنان پا برجاست و هرگز غروب نخواهد کرد.
دریای بی‌کران فداکاری و عشق که وجودم برایش همه رنج بوده و وجودش برایم همه مهر.

همسرم،

هم او که حس تعهد و مسئولیت را در زندگی‌مان تالّوایی خدایی داده است.
اسطوره‌ی زندگی‌ام که با واژه‌ی نجیب تلاش آشنایی دارد و مرا در رسیدن به اهداف عالی یاری می‌رساند.

برادرم آراز،

نازنینی که عطر حضورش تکرار خوشی‌های من است و صفایش مایه‌ی آرامشم.
وجودی که قلبم لبریز از عشق اوست و خوشبختی، سرافرازی و پایداری‌اش همچون ارس منتهای آرزویم.

« فهرست مطالب »

صفحه

عنوان

فصل اول:

- ۱-۱ بیان مسئله ۲
- ۲-۱ عنوان پژوهش ۹
- ۳-۱ اهداف پژوهش ۹
- ۱-۳-۱ هدف کلی ۹
- ۲-۳-۱ اهداف ویژه ۹
- ۳-۳-۱ اهداف کاربردی ۱۰
- ۴-۱ سؤالات پژوهش ۱۰
- ۵-۱ پیش فرض ها ۱۱
- ۶-۱ تعریف واژه ها ۱۱
- ۷-۱ محدودیت های پژوهش ۱۲

فصل دوم:

- ۱-۲ چهارچوب پنداشتی ۱۴
- ۱-۱-۲ آموزش ۱۴
- ۲-۱-۲ مطالعه ۱۵

۳-۱-۲ یادگیری ۱۶

۴-۱-۲ نظریه‌های یادگیری ۱۸

۵-۱-۲ رویکردهای یادگیری ۲۱

۲-۲ مروری بر متون ۲۴

فصل سوم:

۱-۳ مواد و روش پژوهش ۳۳

۱-۱-۳ نوع پژوهش ۳۳

۲-۱-۳ جامعه‌ی پژوهش ۳۳

۳-۱-۳ نمونه‌ی پژوهش ۳۳

۴-۱-۳ محیط پژوهش ۳۴

۵-۱-۳ ابزار گردآوری داده‌ها ۳۴

۶-۱-۳ اعتبار علمی و اعتماد علمی ابزار گردآوری داده‌ها ۳۴

۷-۱-۳ روش استفاده از ابزار گردآوری داده‌ها ۳۵

۸-۱-۳ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها ۳۵

۲-۳ ملاحظات اخلاقی ۳۵

فصل چهارم:

۳۸ ۱-۴ یافته‌های پژوهش

فصل پنجم:

۹۵ ۱-۵ بحث و بررسی یافته‌ها

۹۵ ۱-۱-۵ تجزیه و تحلیل یافته‌ها.

۱۱۲ ۲-۱-۵ نتیجه گیری نهایی

۱۱۳ ۲-۵ موارد استفاده در پرستاری

۱۱۳ ۳-۵ پیشنهادات برای پژوهش‌های بعدی

۱۱۶ فهرست منابع

۱۲۰ پیوست‌ها.

۱۲۰ پرسشنامه

۱۲۳ چکیده انگلیسی.

۱۲۴ عنوان انگلیسی

« فهرست جداول »

عنوان

صفحه

جدول شماره‌ی ۴-۱- توزیع فراوانی جنسیت شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۰

جدول شماره‌ی ۴-۲- توزیع فراوانی رشته‌ی تحصیلی شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۱

جدول شماره‌ی ۴-۳- توزیع فراوانی سابقه‌ی تحصیلی شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۲

جدول شماره‌ی ۴-۴- توزیع فراوانی سن شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۳

جدول شماره‌ی ۴-۵- توزیع فراوانی نحوه‌ی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۵

جدول شماره‌ی ۴-۶- توزیع فراوانی نحوه‌ی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه توسط دانشجویان کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۷

جدول شماره‌ی ۴-۷- توزیع فراوانی نحوه‌ی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه توسط دانشجویان کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۴۹

جدول شماره‌ی ۴-۸- توزیع فراوانی نحوه‌ی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه توسط دانشجویان کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۰

جدول شماره‌ی ۴-۹- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۱

جدول شماره‌ی ۴-۱۰- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۲

جدول شماره‌ی ۴-۱۱- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۳

جدول شماره‌ی ۴-۱۲- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۴

جدول شماره‌ی ۴-۱۳- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۵

جدول شماره‌ی ۴-۱۴- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۶

جدول شماره‌ی ۴-۱۵- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول و دوم کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱..... ۵۷

جدول شماره‌ی ۴-۱۶- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول و دوم کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ ۵۸

جدول شماره‌ی ۴-۱۷- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول و دوم کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ ۵۹

جدول شماره‌ی ۴-۱۸- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول و دوم کارشناسی ارشد پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ ۶۰

جدول شماره‌ی ۴-۱۹- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۶۲

جدول شماره‌ی ۴-۲۰- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ ۶۳

جدول شماره‌ی ۴-۲۱- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۶۵

جدول شماره‌ی ۴-۲۲- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی پرستاری در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ ۶۶

جدول شماره‌ی ۴-۲۳- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۶۸

جدول شماره‌ی ۴-۲۴- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۶۹

جدول شماره‌ی ۴-۲۵- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۷۱

جدول شماره‌ی ۴-۲۶- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی مامایی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۷۲

جدول شماره‌ی ۴-۲۷- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب رشته‌ی تحصیلی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۷۴

جدول شماره‌ی ۴-۲۸- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب رشته‌ی تحصیلی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۷۵

جدول شماره‌ی ۴-۲۹- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب رشته‌ی تحصیلی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۷۷

جدول شماره‌ی ۴-۳۰- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب رشته‌ی تحصیلی در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۷۸

جدول شماره‌ی ۴-۳۱- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب سال تحصیل در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ . . ۸۰

جدول شماره‌ی ۴-۳۲- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب سال تحصیل در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۸۱

جدول شماره‌ی ۴-۳۳- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب سال تحصیل در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ . ۸۳

جدول شماره‌ی ۴-۳۴- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب سال تحصیل در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۸۴

جدول شماره‌ی ۴-۳۵- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب جنسیت در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۸۶

جدول شماره‌ی ۴-۳۶- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب جنسیت در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۸۷

جدول شماره‌ی ۴-۳۷- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب جنسیت در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۸۸

جدول شماره‌ی ۴-۳۸- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان بر حسب جنسیت در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۸۹

جدول شماره‌ی ۴-۳۹- ماتریس همبستگی سن و مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۹۰

جدول شماره‌ی ۴-۴۰- ماتریس همبستگی سن و خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۹۱

جدول شماره‌ی ۴-۴۱- میانگین امتیاز مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۹۲

جدول شماره‌ی ۴-۴۲- میانگین امتیاز خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری شرکت‌کنندگان در مطالعه‌ی بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ۹۳

فصل اول

بیان مسئلہ

۱-۱ بیان مسئله

آموزش و یادگیری دو فعالیت عمده‌ای است که انسان از آغاز زندگی با آن مواجه می‌باشد. نقش و اهمیت آموزش و یادگیری در حال حاضر، به ویژه در جوامع پیشرفته، امری بدیهی و آشکار است. چنانکه میزان اقدامات و توجهات جهانی، در کشورهای مختلف بر ضرورت آن دلالت دارد (Mirzabeigi, 2001). آموزش فرآیندی پیچیده است که هرگونه ساده نگری در آن می‌تواند منجر به هدر رفتن نیروها و امکانات شود و تلاش‌ها را با شکست مواجه سازد (Azadmanesh et al., 2013). آموزش عالی نیز نوع خاصی از آموزش است و آینده نگری واقع بینانه در آن ایجاب می‌کند تا توانایی علمی و حرفه‌ای مورد نیاز جامعه در زمینه‌های مختلف به طور چشمگیری توسعه یابد (Parsa and Saketi, 2005, Parsa and saketi, 2007). به طوری که پارسا و ساکتی به نقل از نیومن^۱ می‌نویسند: "آموزش عالی باید ذهن را برای خوب استدلال کردن در تمام موضوعات، آموزش دهد تا به حقیقت نائل آمده و آن را درک کند" (Parsa and saketi, 2007). یکی از اهداف مهم آموزش عالی یادگیری مستقل دانشجو می‌باشد (Parsa and Saketi, 2005). برخورداری از توانایی یادگیری از ویژگی‌های مهم انسان است (Karami et al., 2006). یادگیری اساس رفتار افراد بشر را تشکیل می‌دهد (Baratali, 2004) و یکی از موضوعاتی است که از دیدگاه روانشناسی شناختی از جایگاه والایی برخوردار می‌باشد. از ابتدای آغاز روانشناسی در سال ۱۸۷۸ تاکنون صاحب نظران مختلف روانشناسی با نگرستن از زوایای مختلف به رفتار انسان، سعی کرده‌اند تا یادگیری را تبیین کنند (Momeni mahmouei and Karami, 2007). آنان به تازگی به عظمت شکل‌پذیری نوع آدمی، حتی در سال‌های نخستین او پی برده و محقق ساخته‌اند که عامل اصلی در این شکل‌پذیری، یادگیری است (Parsa, 2009).

¹ Newman

از دیدگاه پدیده شناسی، یادگیری به صورت دارا بودن دو بعد در نظر گرفته می‌شود: محتوا و فرآیند. محتوا آن چیزی است که یاد گرفته می‌شود، یعنی موضوعات و مهارت‌هایی که توسط یادگیرنده کسب می‌شود و فرآیند چگونگی یادگیری است، یعنی عمل یادگیری. عمل یادگیری به عنوان رویکردهای یادگیری دانشجویان در نظر گرفته می‌شود (Diehm and Lupton, 2012). رویکردهای یادگیری که از مفاهیم کلیدی یادگیری دانشجویان در آموزش عالی می‌باشند (Flood and Wilson, 2008)، فعالیت‌های ذهنی و راه‌هایی هستند که فراگیران در هنگام مطالعه و رویارویی با تکالیف یادگیری و تحصیلی به کار برده و نسبت به یک موضوع خاص درسی احساسات نشان می‌دهند تا بتوانند به طور مؤثری در دریافت، سازماندهی یا به خاطر آوردن اطلاعات از آن‌ها استفاده نمایند (Nejat et al., 2011, Rosander and Bäckström, 2011, Zhu et al., 2008).

ساختار رویکردهای یادگیری از یک سری مطالعات مهم انجام شده توسط مارتون^۲ و سالجو^۳ در سال ۱۹۷۶ منشأ گرفته است (Mokhtar et al., 2010). با وجود چنین پیشگامانی، مفهوم رویکردهای یادگیری، در طی چندین دهه‌ی اخیر جایگاه تثبیت شده‌ای را در تحقیقات آموزشی به خود اختصاص داده است (Baeten et al., 2010). در اصل مارتون و سالجو با استفاده از یک رویکرد تحقیقاتی پدیده شناسی بر روی دانشجویان اسکاندیناویایی، اظهار داشته‌اند که رویکردهای یادگیری متفاوتی وجود دارد (Baeten et al., 2010, Ballantine et al., 2008). آن‌ها پس از این مطالعه دو رویکرد یادگیری متفاوت را به عنوان رویکرد یادگیری سطحی و رویکرد یادگیری عمقی نامگذاری کردند (Mokhtar et al., 2010). رویکرد یادگیری عمقی و رویکرد یادگیری سطحی یک دوگانگی را در جهت‌گیری یادگیری نشان می‌دهند (Leung et al., 2008). به این صورت که دانشجویی که رویکرد سطحی را اتخاذ می‌کند: دانشگاه را وسیله‌ای برای رسیدن به نتایج دیگر مانند کسب شغل مناسب می‌داند و هدف را محدود به الزامات برنامه‌ی درسی و ارزشیابی می‌نماید (Parsa and Saketi, 2005, Parsa and saketi, 2007). تکلیف را به عنوان موقعیت و خواسته‌ای می‌بیند که باید با آن رو به رو شده و آن را برآورده سازد (Mokhtar et al., 2010, Yılmaz and Orhan, 2010). صرفاً علاقه‌مند به یادگیری حقایق و افکار مهمی است که برای تکمیل نیازهای دوره و گذراندن دوره ضروری هستند (Mansoori et al., 2004, von Stumm and Furnham, 2012)، بنابراین وی متکی بر یادگیری طوطی وار، حفظ کردن غیرفعال و به خاطر سپاری محتوای آموزشی جهت بازتولید و تکثیر منظم این مواد است (Khormaei and Khayyer, 2007, Segers et al., 2007).

² Marton

³ Saljo

2006, Tiwari et al., 2008)، به مفهوم متن یا تکلیف محوله توجه نمی‌کند (Struyven et al., 2006) بلکه تمرکزش بر جنبه‌های محسوس و لفظی اجزای تکلیف است (Parsa and Saketi, 2007) و تکالیف را فاقد ارتباط با یکدیگر تلقی می‌کند (Parsa and Saketi, 2005) بی‌آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یاد گرفته شده، تمرکز داشته باشد یا مفاهیم جدید را با دانش قبلی خود ادغام نماید (Ozkal et al., 2009, Seyf and Khayer, 2007). از پیامدهای این رویکرد یادگیری، درک نادرست مفاهیم مهم و کیفیت پایین در یادگیری مطالب درسی است (Shakurnia et al., 2012). در مقابل دانشجویی که رویکرد یادگیری عمقی را اتخاذ می‌کند، به کار تحصیل و تکالیف درسی علاقه‌مند بوده و از کشف و بررسی موضوع مورد نظر لذت می‌برد (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2008, Mokhtar et al., 2010). به دنبال مقاصد زیربنایی و درک و فهم معنادار و واقعی مطالبی است که خوانده شده است (Chamorro-Premuzic et al., 2006, Shokri et al., 2006, Premuzic et al., 2008, Shakurnia et al., 2011). یافته‌ها را به دانش قبلی خود ارتباط می‌دهد، قادر به یکپارچه سازی بخش‌های مختلف یک تکلیف به منظور ساخت نظریه یا فرضیه‌هایی جهت به کارگیری دانش کسب شده در جهان واقعی بوده (Mokhtar et al., 2010, Yilmaz and Orhan, 2010) و هدفش رضایتمندی و ارضای حس کنجکاوی و علایق شخصی‌اش می‌باشد (Hamm and Robertson, 2010). در نتیجه رویکرد یادگیری عمقی نتایج بهتری را در یادگیری ماندگار، انتقال دانش و بهره برداری مناسب از آن، باعث می‌شود (Shakurnia et al., 2012). به همین جهت رویکرد یادگیری عمقی به عنوان نوع مطلوب‌تر رویکردهای یادگیری در آموزش عالی در نظر گرفته شده است (Amidu, 2012).

به طور خلاصه می‌توان گفت رویکرد یادگیری عمقی به عنوان «فهم واقعی آن چه یاد گرفته شده است» و رویکرد یادگیری سطحی به عنوان «بازتولید آن چه تدریس شده است برای رویارویی با حداقل نیاز» تعریف شده است (Rosander and Bäckström, 2011). البته باید به این مطلب نیز اشاره نمود که انتویسل⁴ در انگلستان، بر اساس نظریه‌ی رویکردهای یادگیری عمقی و سطحی، رویکرد سومی را به نام رویکرد راهبردی یا دستیابی معرفی کرد که هدف این رویکرد، دستیابی به سطح بالایی از موفقیت با استفاده از یکی از رویکردهای سطحی و عمقی بنابر نیاز بود. اما این رویکرد به عنوان یک رویکرد یادگیری متمایز، چندان مورد قبول واقع نشد به طوری که حتی در آخرین نسخه‌ی پرسشنامه‌ی فرآیند مطالعه‌ی بیگز، مورد ارزشیابی قرار نگرفت (Hamm and Robertson, 2010).

⁴ Entwistle

این در حالی است که هر یک از این دو رویکرد یادگیری - عمقی و سطحی - خود از دو عنصر «انگیزه» و «راهبرد» تشکیل شده است (Chamorro-Premuzic et al., 2007, Shokri et al., 2006). انگیزه دلیل تمایل به یادگیری یعنی تصمیم گیری به یادگیری را در یک فرد توضیح می‌دهد، در حالی که راهبرد چگونگی یادگیری فرد یعنی نحوه‌ی هدایت فرآیند یادگیری را نشان می‌دهد (Shokri et al., 2007, Zhang, 2004). بر این اساس می‌توان گفت دانشجویی که رویکرد سطحی را اتخاذ می‌کند دارای انگیزه‌ی بیرونی یعنی ترس از شکست در دوره و حداقل کردن تلاش بوده (Cowan et al., 2004, Parsa and Saketi, 2007) و به استفاده از راهبرد سطحی یعنی حفظ کردن محتوا و یادگیری طوطی‌وار تکیه کرده است (Diehm and Lupton, 2012, Rosander and Bäckström, 2011). انتویسل این حالت را به عنوان دلواپسی جهت تکمیل کردن تکلیف، مشخص نموده است تا کسب دانش (Wilson and Fowler, 2005). در مقابل دانشجویی که رویکرد عمقی را اتخاذ نموده است دارای انگیزه‌ی درونی یعنی جستجوی معنا و مرتبط سازی آن‌ها به سایر تجارب و ایده‌ها و راهبرد عمقی یعنی منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یاد گرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر می‌باشد (Baeten et al., 2010, Duff et al., 2004, Seyf and Khayer, 2007, Snelgrove, 2004). این نوع نیز از جانب انتویسل به عنوان دغدغه‌ای برای درک فعال و تسلط یافتن به مطالب، مشخص شده است (Wilson and Fowler, 2005).

باید به یاد داشت که نباید دانشجویان به عنوان فراگیران سطحی یا فراگیران عمقی تعریف شوند، زیرا این واژه‌ها به رویکرد اشاره دارند و نه به فراگیر و یک دانشجو می‌تواند در زمان‌های مختلف رویکردهای یادگیری متفاوتی را در پیش گیرد (Parsa and Saketi, 2005, Parsa and Saketi, 2007). در واقع رویکردهای یادگیری ویژگی‌های ثابت یادگیرندگان و شخصیت فردی آن‌ها نبوده و مفاهیمی پویا می‌باشند (Flood and Wilson, 2008, Leung et al., 2008, Yamini et al., 2008). اگرچه معمولاً دانشجویان یک رویکرد ترجیحی دارند، این رویکرد ممکن است به طور آگاهانه یا ناآگاهانه به وسیله‌ی دو عامل تحت تأثیر قرار گیرد (Segers et al., 2008, Shakurnia et al., 2011). این عوامل شخصیت و ویژگی‌های فردی دانشجویان (نظیر دانش و تجربه‌ی قبلی و علاقه و انگیزه‌ی دانشجو) و محیط و زمینه‌ی آموزشی (نظیر موضوع محتوا، نیازهای تکلیف خاص، چگونگی تدریس و یا محیط دوره و دانشگاه) می‌باشد (Diehm and Lupton, 2012, Shakurnia et al., 2011).

از سوی دیگر به طور گسترده شناسایی شده است که رویکرد یادگیری دانشجویان می‌تواند عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد یعنی رویکردهای یادگیری از جمله عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی و موفقیت فراگیران می‌باشند (Nejat et al., 2011, Tiwari et al., 2006). به این صورت که رویکرد یادگیری عمقی به طور مشخص با نتایج یادگیری با کیفیت بالا ارتباط دارد، در حالی که رویکرد یادگیری سطحی با نتایج با کیفیت پایین هم‌تراز است (Ellis et al., 2010, Mokhtar et al., 2008). تحقیقات اخیر نیز بر اهمیت رویکردهای یادگیری دانشجویان به عنوان عوامل تعیین کننده عملکرد تحصیلی و کسب دانش تأکید کرده‌اند (Chamorro-Premuzic et al., 2007). به طوری که حامیان سنجش رویکردهای یادگیری دانشجویان، آن را به عنوان وسیله‌ای برای کمک به تحت نظر قرار دادن عملکرد تحصیلی و فرصتی جهت شناسایی دانشجویان در معرض خطر استفاده از رویکردها و راهبردهای نامناسب، دانسته‌اند (Choo, 2006). در این مورد تیت^۵ و انتویسل نیز تأکید نموده‌اند که شناخت علمی ماهیت و کار رویکردهای یادگیری و عوامل همبسته به آن می‌تواند به مربیان و مشاوران تحصیلی یاری کند تا فراگیرانی را که در معرض شکست یا افت تحصیلی هستند شناسایی و هدایت نمایند (Seyf and Khayer, 2007).

از آنجایی که تحقیق روی رویکردهای یادگیری دانشجویان جهت بهبود کیفیت یادگیری آن‌ها بسیار مهم می‌باشد (Mokhtar et al., 2010)، مطالعه‌ی رویکردهای یادگیری فراگیران در ۳۰ سال گذشته مورد توجه محققان آموزشی قرار گرفته است (Duff et al., 2004) و تحقیقات آموزشی علاقه‌ی فزاینده‌ای را برای درک مفاهیم یادگیری و رویکردهای یادگیری دانشجویان در موضوعات و موقعیت‌های مختلف نظیر مهندسی، علوم، آموزش از راه دور، بحث‌های کلاسی و غیره نشان می‌دهند (Yang and Tsai, 2010). در حوزه‌ی علوم پزشکی نیز به دلیل اهمیت و حساسیت ویژه‌ی رسالت دانشگاه‌های علوم پزشکی در توانمند ساختن دانش آموختگان برای قبول مسئولیت خطیر شغلی و همچنین نقش مهم حرفه‌های پزشکی به عنوان بخشی از منابع انسانی نظام سلامت در ارتقای سلامت جامعه (Yazdankhah fard et al., 2008)، تعدادی مطالعه روی رویکردهای یادگیری دانشجویان صورت گرفته است، از آن جمله می‌توان به کار تحقیقی شکورنیا و همکاران در دانشگاه جندی شاپور اهواز اشاره نمود. نتایج مطالعه‌ی آن‌ها نشان داد اگرچه رویکرد یادگیری غالب دانشجویان رویکرد عمقی است، اما استفاده‌ی دانشجویان سال پایین پزشکی از رویکرد عمقی در مقایسه با دانشجویان سال بالا که در بخش‌های بالینی مشغول به تحصیل هستند، کمتر است (Shakurnia et al., 2011). این ویژگی منحصر به

⁵ Tait

دانشجویان پزشکی نیست به گونه‌ای که تیواری^۶ نیز در ارزیابی رویکردهای یادگیری پرستاران به نتایج مشابهی با مطالعه‌ی شکورنیا و همکارانش دست یافته است (Tiwari et al., 2006). این در حالی است که در تضاد با نتایج فوق، نتایج مطالعه‌ی دیگری که توسط منصوری بر روی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شیراز صورت گرفته بود نشان داد با وجود این که تعداد بیشتری از دانشجویان پرستاری و مامایی به طور معنادار رویکرد عمقی را اتخاذ می‌کردند، هیچ همبستگی بین سال تحصیل و رویکرد یادگیری عمقی بین دانشجویان وجود نداشت (Mansoori et al., 2004).

با توجه به این که توسعه‌ی رویکرد یادگیری عمقی و توانا ساختن دانشجویان برای توسعه‌ی یادگیری پیشرفته همراه با پیشرفت آنان از طریق مطالعات، از اهداف مهم آموزش عالی است، فهمیدن چگونگی تغییر رویکردهای یادگیری دانشجویان در طول زمان، بسیار مهم است (Ballantine et al., 2008, Duff, 2002). از سوی دیگر مروری بر مطالعات پیشین نشان می‌دهد که کارهای محدودی در رابطه با تأثیر تجارب دانشگاهی روی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی در طول زمان انجام گرفته است (Ballantine et al., 2008)، این در حالی است که در آموزش پرستاری، رویکردهای یادگیری از اهمیت بالایی برخوردارند، زیرا حرف پرستاری و مامایی موقعیت‌های مختلفی از سلامتی و بیماری را در بر می‌گیرند و دارای ابعاد رفتاری و زیستی می‌باشند (Shakurnia et al., 2012). مأموریت اصلی آموزش پرستاری، تربیت پرستارانی توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را برای حفظ و ارتقای سلامت آحاد جامعه داشته باشند. اکثر صاحب‌نظران نیز بر این عقیده‌اند که یادگیری در پرستاری باید نسبت به دیگر آموزش‌ها، با رویکرد متفاوت صورت گیرد، زیرا توسعه‌ی دانش در این رشته‌ها بر محتوایی که دانشجویان بر اساس آن کار می‌کنند و نیز بر تجارب یادگیری آنها اثر می‌گذارد (Azadmanesh et al., 2013). بنابراین لازم است برای بهبود وضع یادگیری و جهت افزایش دقت، سرعت و کیفیت مطالعه و درک مطالب، به آموزش و نهادینه سازی روش‌های مؤثر یادگیری و مطالعه پرداخته شود (Shakurnia et al., 2012) و طبعاً قبل از هر چیز، شناخت رویکردهای یادگیری این دانشجویان از ضروریات می‌باشد، از این رو با در نظر گرفتن تناقضات موجود در نتایج مطالعات فوق الذکر و تحولات و پیشرفت‌هایی که در شیوه‌های درمانی و مراقبت‌های بالینی رخ داده است و نیاز مراکز بهداشتی – درمانی به پرستارانی که بتوانند مراقبت‌های صحیح، مؤثر و شایسته را با توجه به پیچیده‌تر شدن نیازهای مراقبتی بیماران فراهم کنند (Nejat et al., 2011)، پژوهشگر

⁶ Tiwari

اقدام به انجام پژوهشی با هدف تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ نمود تا مشخص گردد آیا دانشگاه در برآورده کردن اهداف آموزش عالی موفق بوده است یا خیر. با این امید که نتایج این مطالعه بتواند با شناسایی رویکرد یادگیری دانشجویان، اطلاعات مفیدی را برای برنامه ریزان آموزشی، مسئولان و اساتید پرستاری و مامایی فراهم آورد تا برای یادگیری هرچه بهتر دانشجویان جهت رسیدن به اهداف آموزش عالی، شرایط و شیوه‌های مناسبی را ایجاد نمایند.

۲-۱ عنوان پژوهش

بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲

۳-۱ اهداف پژوهش

۱-۳-۱ هدف کلی

تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲

۱-۳-۲ هدف ویژه

۱- تعیین خصوصیات جمعیت شناختی دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲.

۲- تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی ارشد پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲.

۳- تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱.

۴- تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱.

۵- مقایسه‌ی رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول و دوم کارشناسی ارشد پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲.

۶- مقایسه‌ی رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲.

۷- مقایسه‌ی رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲.

۸- تعیین رابطه‌ی خصوصیات جمعیت شناختی و رویکرد یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲.

۱-۳-۳ هدف کاربردی

نتایج این مطالعه می‌تواند با شناسایی رویکرد یادگیری دانشجویان، اطلاعات مفیدی را برای برنامه‌ریزان آموزشی، مسئولان و اساتید پرستاری و مامایی فراهم آورد تا برای یادگیری بهتر دانشجویان جهت رسیدن به اهداف آموزش عالی، شرایط و شیوه‌های مناسبی را ایجاد نمایند.

۱-۴ سؤالات پژوهش

۱- خصوصیات جمعیت شناختی دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ چگونه است؟

۲- رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی ارشد پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ چگونه است؟

۳- رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ چگونه است؟

۴- رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ چگونه است؟

۵- آیا تفاوتی بین رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول و دوم کارشناسی ارشد پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ وجود دارد؟

۶- آیا تفاوتی بین رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ وجود دارد؟

۷- آیا تفاوتی بین رویکردهای یادگیری دانشجویان سال اول تا چهارم کارشناسی مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ وجود دارد؟

۸- رابطه‌ی خصوصیات جمعیت شناختی و رویکرد یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ چگونه است؟

۱-۵ پیش فرض‌ها

- آموزش و یادگیری دو فعالیت عمده‌ای است که انسان از آغاز زندگی با آن مواجه می‌باشد (Mirzabeigi, 2001).
- آموزش عالی نوع خاصی از آموزش است که آینده‌نگری واقع بینانه در آن ایجاب می‌کند تا توانایی علمی و حرفه‌ای مورد نیاز جامعه در زمینه‌های مختلف توسعه یابد (Parsa and Saketi, 2005, Parsa and saketi, 2007).
- یکی از اهداف مهم آموزش عالی یادگیری مستقل دانشجو می‌باشد (Parsa and saketi, 2007).
- رویکردهای یادگیری از مفاهیم کلیدی یادگیری دانشجویان در آموزش عالی هستند (Flood and Wilson, 2008).
- رویکردهای یادگیری از جمله عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌باشند (Nejat et al., 2011).

۱-۶ تعریف واژه‌ها

رویکردهای یادگیری

تعریف علمی: رویکردهای یادگیری دانشجویان به تفاوت‌های فردی آن‌ها در روشی که مطالعه می‌کنند اشاره دارد، به این معنی که آن‌ها برای یادگیری چه انگیزه‌هایی دارند و چه راهی را برای به انجام رساندن آن انتخاب می‌کنند (Chamorro-Premuzic et al., 2008).

تعریف عملی: منظور از رویکردهای یادگیری در این مطالعه رویکرد یادگیری سطحی یا عمقی دانشجو است که بر اساس امتیاز کسب شده از نحوه‌ی پاسخگویی به پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی دو عاملی فرآیند مطالعه تعیین می‌گردد.